DOCUMENT RESUME

ED 170 401 UD 019 309

AUTHOR Charbonneau, Yvon
TITLE Education et Developpement au Moyen-Nord.
INSTITUTION Centrale de L'Enseignement du Quebec (Canada).
PUB DATE [79]
NOTE 9p.; Not available in hard copy due to reproduction quality of the original document

EDRS PRICE MF01 Plus Postage. PC Not Available from EDRS.
DESCRIPTORS *Canada Natives; *Change Strategies; *Community Development; *Economic Development; Educational Change; Elementary Secondary Education; Language Instruction; Language of Instruction; *School Role; *Social Change
IDENTIFIERS *Canada

ABSTRACT

Humans, not things, are of primary importance when talking of development. All over the world, two separate, contradictory types of development may be seen: the first, centered on man, the second, on wealth. One of the ways in which man can gain control over his own future is through the school. It is essential to find out which type of institutions the community should create for itself in order to trasmit its values and at the same time work toward social change. At present, in the "Moyen-Nord" of Canada, instead of the school being a place where Indians are taught their own cultural values, it is a place where they are dispossessed of their language. It is essential for Indians to be taught in their own language for at least the first three years of elementary school. There is the problem of who is going to teach in that language since qualified Indian teachers have not received adequate instruction in their own values and origins. It is important that this problem be resolved, so that through education the system can be changed to reflect human values. (MC)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED170401

MAR 2 6 1979

Éducation et développement au Moyen-Nord

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

L. Deslauriers
CEQ

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC) AND USERS OF THE ERIC SYSTEM."

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY.

centrale de l'enseignement du québec
D-5675

UD019309

PRESENTATION

Nous tenons à remercier les organisateurs de ce colloque pour leur invitation et nous osons espérer qu'au milieu de tous ces spécialistes, la voix de la CEQ, organisme syndical du monde de l'éducation, pourra amener une note quelque peu différente mais utile au débat en cours sur le développement au Moyen Nord.

- Le développement: "par qui et pour qui? "
- Le développement: des conceptions qui s'affrontent
- Développement et éducation
- Hypothèses de solutions et problèmes

Le développement: "par qui et pour qui? "

Le thème et la présentation même de ce colloque ont piqué notre attention: **"Le développement du Moyen-Nord: politique et problèmes".**

Le comité d'organisation nous explique que "l'objet du colloque est de dégager les éléments d'une politique de développement de ces territoires orientée en fonction du bien-être et de la prospérité des populations impliquées". Vouloir orienter le développement des territoires "en fonction du bien-être et de la prospérité des populations" part sans doute d'un bon naturel; mais on serait porté à croire en lisant l'ensemble du texte explicatif que ce bien-être et cette prospérité ne sont envisagés que comme sous-produits d'un développement territorial dont les objectifs majeurs demeurent obscurs.

Pour parler net, nous aurions préféré un colloque qui aurait envisagé de donner aux populations du Moyen-Nord les moyens et les pouvoirs d'assurer et d'assumer elles-mêmes leur propre développement à partir des ressources de leur milieu écologique. A notre avis, le développement humain doit avoir priorité sur le développement des ressources; le développement communautaire doit avoir priorité sur le développement territorial; c'est l'homme et non les choses qui doit devenir l'objectif premier en même temps que le sujet de toute politique de développement.

Puisqu'on nous a invités à participer à ce colloque, notre première contribution sera de proposer un renversement des perspectives.

L'idéologie dominante nous a habitués à parler de développement en termes technocratiques:

- il s'agit de développer un territoire;
- ceci suppose qu'on fait d'abord un inventaire systématique des ressources à mettre en valeur et des richesses à exploiter;
- parmi les ressources à mettre en valeur, il y a sans doute l'ingéniosité, l'expérience et la connaissance du milieu de la population locale et parmi les richesses à exploiter, on tiendra compte de la main-d'oeuvre disponible sur place;
- la mise en oeuvre d'une politique de développement du territoire suppose également la connaissance des contraintes;

- parmi ces contraintes, il y aura l'éloignement des grands marchés, les conditions climatiques, mais aussi les exigences de la population locale, ses habitudes, ses aspirations avec lesquelles il faudra bien composer (dont il faudra à tout le moins tenir compte);

- enfin pour réaliser le développement on aura recours à des "entreprises" qui apparaissent efficaces dans la mise en valeur des ressources et dans l'exploitation des richesses.

Ainsi, dans la conception technocratique et capitaliste du développement, ce ne sont pas les populations concernées qui agissent comme moteur du développement. Ce développement, qui ne les concerne que d'une manière incidente, est pensé et voulu de l'extérieur en fonction d'objectifs extérieurs à elles.

C'est souvent pour répondre au besoin de croissance et d'expansion des entreprises beaucoup plus que pour répondre à des besoins réels des populations qu'on se décide à développer de nouveaux territoires.

Le capitalisme du XIXe siècle était orienté essentiellement à l'obtention des profits maximum pour les investisseurs; celui de la deuxième moitié du XXe siècle ajoute à son premier objectif des objectifs évidents de croissance et de pouvoir portés à leur maximum par les dirigeants effectifs des grandes entreprises.

Le développement: des conceptions qui s'affrontent

Le XXe siècle, l'explosion démographique, deux grandes guerres mondiales, l'industrialisation intensive, la course effrénée de la technologie pourraient nous faire craindre, pour emprunter à Paul Claudel, que "l'effort de l'homme, parvenu à une limite vaine, ne se défasse de lui-même comme un pli".

Qu'on pense à l'Inde, à l'Afrique, à la Chine, à l'Amérique du Sud, ou plus près de nous aux problèmes de l'habitation, de la pollution, de l'alimentation, la question du développement nous force à discerner deux courants aussi distincts qu'opposés l'un de l'autre: le premier, centré sur l'homme, le second, sur la richesse (profit).

Le langage inhérent à l'un comme à l'autre nous montre clairement le fossé qui les sépare: ainsi s'opposent homme et richesse, communauté et territoire, pouvoir humain et ressources, imagination, créativité et technologie.

On nous dira certes que tous ces termes se recoupent à l'occasion, qu'ils se complètent et nous en sommes conscients, cependant il faut aussi se rendre compte que les points de départ ne sont pas les mêmes et qu'en conséquence l'échelle de valeurs qui en découle ne peut être comparable.

On parlera, par exemple, de technique dans les deux cas, mais pour l'un il s'agira tout simplement d'une extension du pouvoir humain, comme le marteau est un prolongement de la main, et pour l'autre la technique deviendra un apport, une extension au capital, et l'homme n'y sera plus considéré que comme un outil (main-d'oeuvre).

En ce sens, le colloque actuel nous semble, à en juger par le prospectus, orienté davantage vers un type de développement dont la richesse est la mesure: on y parle de territoire avant d'y parler de communauté, on y parle de mise en

valeur des ressources et non de pouvoir humain, on y parle de technologie et non du milieu comme agent de son propre changement... en somme, partout où l'on parle de développement dans le programme des ateliers, les ressources, la technologie, l'économie passent en premier et les autochtones ensuite.

Nous y voyons là non pas un complot organisé, mais bien la conséquence d'un système déjà établi qui dicte ses lois d'une façon quasi automatique, un engrenage que le chercheur s'efforce de rationaliser pendant que d'autres actionnent les commandes (richesse - profit).

Quant à nous de la Centrale de l'enseignement du Québec, intéressés au développement du Moyen-Nord tout particulièrement des points de vue travail et éducation, nous croyons en l'importance d'affirmer sans ambage que c'est l'homme (comme être communautaire) qui doit être le centre du développement, au Moyen-Nord comme ailleurs.

La mesure du développement ne nous apparaît pas comme étant un problème de capital, de ressources, de main-d'oeuvre, en somme comme une vaste manipulation de facteurs, mais bien plus une série de changements rendus nécessaires par une sorte de dynamisme historique, changements qui ne peuvent s'effectuer que par une action consciente des membres d'une communauté pour organiser leur devenir culturel, social, politique et économique en fonction de leur milieu et tenant compte de l'évolution des communautés avoisinantes.

Changements caractérisés "par une création continuelle de structures et d'institutions ainsi que par l'énonciation de principes visant à permettre l'évolution et non la sclérose des rapports sociaux en fonction des transformations économiques" (Le Jour, 9 septembre, "Regards sur la Chine"). Evolution qui ne peut se traduire différemment que par la participation de toute la population à ce devenir collectif.

Voilà en bref ce que nous voulons dire lorsque nous parlons de l'homme comme mesure du développement.

Education et développement

Après avoir précisé ce que nous entendons par un type de développement privilégiant l'homme, il nous est maintenant plus facile d'aborder la question de l'éducation en relation avec les communautés du Moyen-Nord.

En tant que Centrale de l'enseignement, c'est vers ce problème plus particulier que notre attention se porte. Ce qui nous intéresse avant tout c'est le type de moyens, d'institutions par lesquels une communauté s'approprie son devenir et, même à travers le changement, travaille à perpétuer ce sentiment fondamental d'appartenance à une collectivité donnée. L'un de ces moyens, l'une de ces institutions, qui est probablement la plus importante après la famille, c'est l'école.

Avant d'aller plus loin, il nous apparaît important lorsque nous parlons de communauté, ou de collectivité au Moyen-Nord, d'écarter les blancs (Euro-Américains) de notre propos. En effet, les groupes de blancs, à certaines exceptions près, ne sont que des ramifications technologiques du Sud; ce sont des étrangers, au milieu des "agents du développement". Ceux dont nous parlons, qu'il s'agisse des Cris, des Montagnais, des Algonquins ou des Têtes-de-Boules, ce sont ceux dont l'existence propre est encore reliée au milieu.

Notre intérêt porte donc sur le type d'institutions que les communautés du Moyen-Nord pourront se donner pour traduire leurs valeurs et les confronter ensemble au rythme du changement. Or, pour le moment encore, si l'Ecole, comme institution, existe au Moyen-Nord, comme tout le reste, elle n'appartient pas à l'autochtone, **c'est l'école des autres...**

Tout dans l'école du Moyen-Nord est étranger au milieu, du simple bâtiment en passant par les divisions administratives et les bureaux, jusqu'à l'enseignement proprement dit qui se donne dans une langue étrangère au moyen de méthodes et de manuels importés d'une autre culture (pour ne pas dire civilisation). Les lois de l'éducation sont faites ailleurs et pour d'autres, pour des gens qui n'ont pratiquement rien en commun avec les communautés présentes. L'Indien devient un immigrant sur son propre territoire. Il est un étranger chez lui, dans l'école des autres.

Or, point n'est besoin de faire un long développement pour comprendre que l'école n'est jamais neutre, que l'école socialiste transmet des valeurs socialistes de même que l'école capitaliste transmet les siennes, que de plus se rattachent à l'école plusieurs autres valeurs plus particulières à chaque ethnie (religion, langue, culture, etc...).

L'Indien se retrouve donc non seulement un étranger chez lui, mais pire encore, il est confronté dès l'enfance à un système complètement différent du sien, il devient progressivement étranger à lui-même. Ce devenir étrange à lui-même peut se traduire de la façon suivante: exproprié sur le territoire qui l'a vu naître, l'Indien se retrouve, par l'école, "exproprié" de sa propre pensée.

Ainsi, bien loin de transmettre ses propres valeurs par l'école actuelle, l'Indien est dépossédé de sa langue. C'est pourquoi il est impératif dès maintenant — dans dix ans il sera trop tard — que la langue maternelle devienne partie intégrante de l'enseignement puisqu'elle demeure encore le lien fondamental entre l'enfant et ses parents, entre l'enfant et son milieu. La langue constitue le véhicule non seulement des valeurs mais de la survie de l'Indien. C'est par sa langue que l'Indien s'approprie le milieu dans lequel il vit.

La langue maternelle se doit donc d'être enseignée; mais aussi longtemps les communautés du Moyen-Nord seront en contact avec leurs voisins du Sud, beaucoup plus nombreux, beaucoup plus outillés, à mesure que les jeunes quitteront les sentiers traditionnels, qu'ils travailleront avec les "blancs", ou qu'ils seront délégués par la communauté pour aller représenter les leurs, le besoin d'une langue seconde existera notamment pour faciliter des alliances avec les autres communautés indiennes et tous les alliés extérieurs sur lesquels il faudra compter.

La langue maternelle, en ce sens, pose deux problèmes fondamentaux dans la perspective d'une éventuelle communauté "moyen-nordique", numériquement faible, morcelée et dispersée. D'une part les différences dialectales (Cris, Têtes-de-Boules, Montagnais...) rendent extrêmement difficile un regroupement sur la base de la langue; d'autre part, les langues indiennes n'ayant pas été utilisées pour un monde comme le nôtre, un monde d'industrialisation et d'urbanisation, le risque est grand, du moins à court terme, de vouloir, pour les conserver, "les enrichir" d'un vocabulaire nouveau désignant les réalités autres qu'apportent les changements sociaux autant que technologiques: ces langues risqueraient alors de s'abâtardir complètement. La langue seconde devient dans notre situation un modèle de représentation de l'autre partie du vécu (le mi-

lieu du "blanc"), en même temps qu'un dénominateur commun pouvant unir les différentes communautés entre elles.

Dans la mesure où il deviendrait non seulement la langue officielle de l'Etat québécois mais aussi la langue effective de l'économie québécoise, c'est le français qui devrait être cette langue seconde, commune à toutes les populations du Moyen-Nord québécois.

Hypothèses de solutions et problèmes

A supposer qu'à défaut d'un système scolaire autochtone soit tout de même reconnue la nécessité d'enseigner la langue maternelle dans les différentes communautés du Moyen-Nord, il faut dans ces circonstances – c'est un minimun pour que cet enseignement ait un sens – que tout l'apprentissage de base soit fait dans cette langue; en d'autres termes, l'enseignement doit être dispensé en langue maternelle aussi longtemps que l'enfant est en train "d'apprendre à apprendre", c'est-à-dire jusqu'à la fin du 1er cycle (3e année) de l'élémentaire. Cette phase d'apprentissage pourrait être plus longue dans le contexte spécial du Moyen-Nord. Il appartiendrait à ce moment aux parents et aux enseignants de faire les raccordements nécessaires.

Nous ne pouvons, à ce moment-ci, passer sous silence un problème concret soulevé par cette question des langues: très souvent – c'est le cas des Indiens de la Baie James – on laisse entendre que la langue maternelle retarde l'apprentissage de la langue seconde qui, elle, est perçue comme étant le moyen de gagner sa vie, de se valoriser. Cette réaction fait dire à certains que les tenants (blancs) de l'enseignement des langues autochtones sont plus indiens que les Indiens.

L'expérience des Navajos aux Etats-Unis, et le cas plus près de nous des Indiens de la Côte-Nord nous apprennent que la conscience du dépérissement de sa langue et par là de sa propre existence en tant que communauté originale, à cause des effets de la colonisation, ne touche toujours au début qu'une mince couche de la population, ce qui n'empêche pas de devenir irréversible.

Examinons d'autre part la situation qui se crée là où se donne un enseignement en langue maternelle, tel que cela se fait chez les Esquimaux du Nouveau-Québec depuis une dizaine d'années: nous voilà aux prises avec une autre série de problèmes.

Le premier consiste à savoir qui va enseigner. Pour ce qui est des matières traditionnelles (chants, danses, chasse, pêche, survie...) des personnes plus âgées de la communauté peuvent facilement remplir cette fonction dans la mesure où l'on assouplit le cadre dans lequel l'enseignement doit se donner.

On y voit deux avantages marqués: le rôle encore important des plus âgés dans la transmission des valeurs et la pénétration nécessaire du milieu dans l'école.

Dans le cas des matières académiques de base préparant au passage en langue seconde, il faudra pouvoir compter sur des jeunes de la communauté qui auront appris à enseigner, à faire des programmes et qui seront capables de concevoir un enseignement qui ne soit pas une reproduction de notre façon de penser; à défaut de ces prérequis, toutes les bonnes intentions n'auront pas changé la situation antérieure. Beaucoup d'Esquimaux plus âgés font cette remarque: "Il est nécessaire d'avoir des professeurs esquimaux, mais plusieurs

d'entre eux pensent maintenant comme des blancs et cela n'est pas très utile".

Cela nous amène à un autre problème: ces jeunes qui sont allés à l'école des "blancs" pensent en "blancs" et sont formés aux valeurs des blancs, tout au moins à celles qu'une longue fréquentation de l'école hors de leur milieu leur a données. Le danger est alors très grand que leur langue maternelle ne soit plus pour eux qu'un moyen de traduire notre vision des choses, ce qui la prive de l'une de ses fonctions essentielles, celle de la langue comme mode de communication, façon de penser et de voir le monde. Réduite à un rôle de traduction, la langue se désarticule d'elle-même et devient inutile. Ce n'est donc plus qu'une étape à peine plus subtile vers l'assimilation pure et simple.

Si nous avons abordé la question de la langue en contexte scolaire de façon quelque peu détaillée, c'est qu'à notre avis, elle constitue une micro-image de l'ensemble de la question du développement, du type de développement où les priorités sont "profits" et "mise en valeur des ressources", du type de développement qu'on pratique au Nord depuis des années même si — nous l'admettons — la dimension "profit" n'est pas, **pour le moment,** la plus apparente.

Aussi croyons-nous que la question plus particulière de la langue ne peut être résolue hors de celle du pouvoir d'autodétermination. Pour parler clairement, ce n'est pas par le capital qu'ils détiennent que les Amérindiens vont reprendre le pouvoir de se conduire eux-mêmes ou de s'autodévelopper (même avec l'aide extérieure nécessaire), mais par la revendication légitime de droits sur l'arène politique.

Il appartient donc à ces communautés de se regrouper (celles du Moyen-Nord dans le cas présent), de se définir collectivement leurs besoins et les façons d'y répondre... Il leur faut des terres, la propriété collective des ressources naturelles de leur milieu, le pouvoir de taxer, leur part des richesses tirées de leur travail et de leur pays depuis 300 ans, le pouvoir de se faire des lois, celui de s'approprier l'expertise et la technologie, celui de déterminer le contenu et l'extension de la scolarisation.

Voilà ce que nous entendons encore une fois par un type de développement conçu en fonction de l'homme. Voilà également pourquoi il nous était impossible de ne parler que d'éducation puisque l'école est pratiquement indissociable du système qui la gère.

Conclusion générale

Les deux types de développement dont nous avons parlé précédemment originent donc, par-delà les différences de vocabulaire, à des visions du monde fort différentes.

Quant au développement du Moyen-Nord, il nous apparaît entrepris sur la base "richesse-profit", l'exemple du projet de la Baie James nous apparaît frappant même si dans l'organigramme une petite place est réservée à "l'information et à l'animation" de la population autochtone.

Les Indiens n'ont aucun gouvernement, n'appartiennent encore à aucune communauté "moyen-nordique"; les terres qu'ils considèrent comme les leurs ne leur "appartiennent" pas et n'importe qui, ou à peu près, peut y aller "dévelop-

per" sans que l'Indien ait quoi que ce soit à dire (SEBJ - SDBJ ITT - les mines...).

Dans un système où le développement n'apparaît plus que comme l'arme d'imposition des visées d'une majorité envahissante sur une minorité sans pouvoir, les minoritaires deviennent ce que l'on pourrait appeler des "bums", réduits même à mendier leur propre survie. Les moyens qui leur sont donnés (tels les corporations de village, les comités scolaires) ne sont pas des moyens qu'eux-mêmes se sont donnés: **ces moyens sont importés de chez nous, et on attend même d'eux qu'ils utilisent ces moyens à notre façon et selon nos lois.**

Quelques milliers d'Indiens ne peuvent donc pas trouver moyen d'être différents tout en n'étant un fardeau pour personne; et tant que dans ce style de développement la construction de routes l'emportera sur le développement des hommes, la situation ne pourra qu'empirer. On aurait tort de négliger ce point de vue, si la technique et la science rendent facile le déplacement de cours d'eau, le déplacement des hommes n'est pas rendu plus facile pour autant et à l'une ou l'autre phase du "développement", le feu prend aux poudres (qu'on pense à Cabano, à Ste-Scholastique, au Nord-Ouest québécois, entre autres exemples). Dans de tels cas, les coûts qu'on appelait sociaux et politiques deviennent "économiques"...

Il faut donc pour les Indiens du Moyen-Nord un gouvernement à eux, et des commissions scolaires à eux, sur une base spécifique, territoriale, ethnique et constitutionnelle. Et c'est ce pouvoir d'état qui leur permettra de reprendre leur devenir en main. Confrontées à la construction d'une véritable culture amérindienne post-colonisation, leurs langues et leurs valeurs s'adapteront graduellement, emprunteront, se remodèleront sur une base réformée, de sorte qu'un nouveau système de représentation, accordé cette fois aux pratiques locales, se développera au rythme choisi par les Amérindiens, et à partir de leur logique propre.

Dans ce contexte nous ne pouvons qu'esquisser un sourire sceptique face aux $100 millions qu'offre le gouvernement Bourassa, aux Indiens de la Baie James, tout en constatant que le développement du Moyen-Nord est conçu en fonction du pouvoir économique et politique des blancs et qu'il réduit pratiquement les Indiens au rôle de figurants.

Yvon Charbonneau, président